

Giesinger, Johannes

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 894-910



Quellenangabe/ Reference:

Giesinger, Johannes: Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 894-910 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87873 - DOI: 10.25656/01:8787

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87873>

<https://doi.org/10.25656/01:8787>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2011

■ *Thementeil*

**Individuelle Förderung und adaptive
Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht**

■ *Allgemeiner Teil*

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkung zur
Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benner's

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen
zum biographisch situierten Hintergrund transformativer
Lernprozesse

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der
architektonischen Formgebung in Decroly's Ermitage

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht

Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme

Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht.

Einleitung in den Thementeil 803

Eckhard Klieme/Jasmin Warwas

Konzepte der Individuellen Förderung 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*

Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didak-
tische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen 819

Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller

Lassen sich naturwissenschaftliche Lernstände im Grundschulalter
mit schriftlichen Aufgaben valide erfassen? 834

Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn

Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen
im Grundschulunterricht 854

Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust

Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen
Selbstkonzepts im Anfangsunterricht 868

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten
im Grundschulunterricht“ 885

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners	894
--	-----

Arnd-Michael Nohl

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse	911
--	-----

Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen Formgebung in Decroly's Ermitage	928
---	-----

Besprechungen

Marten Clausen/Christina Funke

Matthias von Saldern: Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation	952
--	-----

Thomas Koinzer

Diane Ravitch: The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education	955
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	959
Impressum	U 3

Table of Contents

Topic: Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction

Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme
Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction. An introduction 803

Eckhard Klieme/Jasmin Warwas
Concepts of Individual Fostering 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*
Adaptive Learning Opportunities in Elementary School: Characteristics, methodological-didactic emphases, and required teacher competences 819

Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller
Is it possible to validly assess learning levels in natural science among elementary school children by means of written tests? 834

Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn
Factors determining the use of adaptive forms of instruction in elementary school 854

Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust
Task-related Differentiation and the Development of Verbal Self-Concepts in Early School Instruction 868

Deutscher Bildungsserver
Tips on links relating to the topic of “Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction” 885

Contributions

Johannes Giesinger
Ductility and Destiny – Critical annotations on Dietrich Benner’s General Pedagogy 894

Arnd-Michael Nohl

Resources of Education - Empirical reconstructions with regard to the
biographically anchored background of transformative learning processes 911

Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe

Tracking the discourse, dream, and reality of the architectonic design in
Decroly's Ermitage 928

Book Reviews 952

New Books 959

Impressum U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer
Verlags, Stuttgart und das Jahresinhaltsverzeichnis 2011 bei.

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Bildsamkeit und Bestimmung

Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners

Zusammenfassung: Dietrich Benner vertritt die Auffassung, die moderne Pädagogik setze sich mit den Begriffen der Perfektibilität und der Bildsamkeit vom teleologischen Denken früherer Epochen ab. Diese Darstellung wird durch die Tatsache konterkariert, dass Benner selbst in seiner Definition von Bildsamkeit mit der Idee einer finalen Bestimmung des Menschen operiert. Indem er dem Heranwachsenden ein Bestimmtheit zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis zuschreibt, reiht er sich zwar – wie in diesem Beitrag aufgezeigt wird – in eine Traditionslinie ein, die auf Rousseau, Kant und Fichte zurückgeführt werden kann, verfehlt aber zugleich die herkömmliche Bedeutung des Begriffs der Bildsamkeit. Der Schlussteil des Beitrags unternimmt es, die Idee der Bildsamkeit in einer Weise zu erläutern, welche das traditionelle Verständnis des Begriffs – in Abgrenzung gegen Benners Ausführungen – produktiv weiterentwickelt.

In seiner *Allgemeinen Pädagogik*¹ und anderen Schriften – wie dem Aufsatz *Bildsamkeit und Bestimmung* (1988) – entwickelt Dietrich Benner eine Konzeption von Bildsamkeit, welche von den Ideen Rousseaus und Fichtes, aber auch Kants und Herbarts beeinflusst ist. Kern von Benners Ansatz ist ein paradoxer Gedanke, der mit der Idee der menschlichen *Bestimmung* operiert: Einerseits hat der Mensch keine Bestimmung. Er ist in diesem Sinne ein *unbestimmtes* Wesen. In Anlehnung an Rousseau und Fichte könnte man sagen, die Natur habe ihn unbestimmt gelassen. Rousseau bringt an dieser Stelle den Begriff der *perfectibilité*, bzw. der *faculté de se perfectionner* ins Spiel, welche den Mensch vom Tier unterscheidet (vgl. Rousseau, 1755/1995, S. 106ff.). Im 2. *Discours* wird diese Fähigkeit neben die spezifisch menschliche Eigenschaft der Willensfreiheit gestellt, d.h. die Fähigkeit, dem Drängen der Natur „nachzugeben oder zu widerstehen“. Auch Fichtes Konzept der *Bildsamkeit*, das als deutsche Übersetzung von *perfectibilité* gelesen werden kann, ist als anthropologischer Grundbegriff zu verstehen. Auch in Fichtes Ausführungen findet sich die Entgegensetzung der natürlichen Bestimmtheit des Tieres und der Unbestimmtheit des Menschen, den die Natur unvollendet gelassen habe (vgl. Fichte, 1796/1960, S. 79-80).

1 Die Allgemeine Pädagogik erschien erstmals im Jahre 1987. Die folgenden Anmerkungen beziehen sich auf die neu bearbeitete Ausgabe von 2009.

Paradox mutet Benners Vorstellung von Bildsamkeit an, weil sie – trotz des eben Gesagten – auf der Vorstellung beruht, der Mensch sei *zu etwas bestimmt*. Der Mensch scheint also doch eine Bestimmung zu haben, auch wenn er gerade dadurch charakterisiert ist, dass er eine solche nicht hat. Seine spezifische Bestimmung ergibt sich aus dem Fehlen einer Bestimmung. Da er unbestimmt ist, so Benner, ist er zur Selbstbestimmung – bzw. zur Mitwirkung an der menschlichen Praxis und an seinem eigenen Bildungsprozess – bestimmt (vgl. Benner, 1987/2009, S. 70ff.). Der Schritt von der Vorstellung der Unbestimmtheit hin zur Idee eines Bestimmtheits zur Selbstbestimmung ist jedoch argumentativ nicht abgesichert. Aus der Tatsache der natürlichen (d.h. biologischen) Unbestimmtheit des Menschen lassen sich keine unmittelbaren normativen Folgerungen ziehen. Ähnlich sieht es aus, wenn man die Idee der Unbestimmtheit in einem normativen Sinne versteht: Gemeint wäre dann nicht die Tatsache, dass dem Menschen faktisch vielfältige Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten offenstehen, sondern die Idee, dass die Natur – als normatives Konzept verstanden – die Menschen nicht auf bestimmte soziale Rollen, Identitäten und Handlungsweisen festlegt. Aus der Aussage, der Mensch sei normativ unbestimmt, ergibt sich nicht unmittelbar, dass er zur Selbstbestimmung bestimmt ist. Im Gegenteil: Wenn er wirklich zu nichts bestimmt ist, dann wohl auch nicht zur Selbstbestimmung.

Der Begriff der Bildsamkeit bedeutet gemäß Benner, dass der Mensch zur Selbst- und Mitbestimmung bestimmt ist. Es kann keinen Zweifel daran geben, dass diese Idee des Bestimmtheits auf einen Zweck verweist, dem das menschliche Handeln zustreben soll. Dies erschließt sich insbesondere daraus, dass Benner die Idee zur Entwicklung einer moralischen Konzeption der pädagogischen Beziehung verwendet. Vom Erzieher wird gefordert, dass er den Heranwachsenden entsprechend der Idee der Bildsamkeit erziehe. Die Bildsamkeit, d.h. die spezifische Bestimmung des Menschen, macht es nach Benner erforderlich, Erziehung – mit Fichte ausgedrückt – als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zu konzipieren (vgl. Benner, 1987/2009, S. 78ff.).

Wenn Benner dem Menschen eine finale, d.h. normativ zu verstehende Bestimmung zuschreibt, so stellt sich die Frage, wie dies begründet ist. Eine traditionelle Antwort lautet, dass die *Natur* des Menschen seine Bestimmung fundiert. Der damit vorausgesetzte normative Naturbegriff ist klar zu unterscheiden vom naturwissenschaftlichen Naturverständnis, das normativ entleert ist. Es ist deutlich festzuhalten, dass Benner sich nicht explizit auf eine normative Naturvorstellung verlässt. Er scheint selbst der Ansicht zu sein, sich radikal vom teleologischen Naturdenken gelöst zu haben. Andererseits stellt er keine alternative Deutung seiner Idee der menschlichen Bestimmung bereit.

Wie im Folgenden aufgezeigt werden soll, lassen sich seine Überlegungen als Fortführung des „bestimmungsphilosophischen“ Denkens des achtzehnten Jahrhunderts einordnen, welches seinerseits auf Ideen der antiken Stoa gründet. In dieser Tradition stehen, wie im *ersten* Teil deutlich gemacht wird, nicht zuletzt Rousseau und Fichte, aber auch Kants Denken lässt sich damit in Verbindung bringen (vgl. Brandt, 2007). Der *zweite* Teil wendet sich, vor diesem Hintergrund, wieder Benners Konzeption von Bildsamkeit zu. Der *dritte* Teil fragt danach, welche Bedeutung der Begriff der Bildsamkeit haben kann, wenn er von der bestimmungsphilosophischen Tradition abgekop-

pelt wird. Letztlich ist dieser Beitrag also vom Bemühen um eine systematisch befriedigende Konzeption von Bildsamkeit getragen.

1. Natur, Bestimmung, Perfektibilität

Rousseau schreibt dem Menschen, wie gesagt, die Fähigkeit zu, *sich zu vervollkommen*. Das Verständnis von *perfectibilité* als einer Eigenschaft, die den Menschen vom Tier unterscheidet, wirft die Frage nach der *perfection* auf, also dem erstrebenswerten Zustand der Vollkommenheit. Gemäß Benners Interpretation setzt sich Rousseau mit seinem Konzept der *perfectibilité* scharf von der teleologischen Denktradition ab: „Rousseau führte diesen Begriff ein, um mit ihm die teleologische Unbestimmtheit und Nicht-Perfekteit der Natur des Menschen zu bezeichnen und die dem Menschen mögliche Vollkommenheit, vielleicht zum ersten Mal, nicht normativ von einer aufgegebenen ‚perfection‘ her, sondern deskriptiv als Bildsamkeit im Sinne des späteren Sprachgebrauchs Herbarts [...] zu interpretieren“ (Benner, 1987/2009, S. 30, Anmerkung 5; vgl. auch Benner & Brüggen, 1995). Rousseau wird hier als Denker dargestellt, der mit der auf Platon und Aristoteles zurückgehenden Tradition der mittelalterlichen Philosophie bricht, indem er den *telos* aus der Natur austreibt. Der Begriff der Vervollkommnungsfähigkeit verweist demnach zwar noch auf einen möglichen Endpunkt der Vollkommenheit, legt aber nicht fest, worin diese Vollkommenheit besteht. In der Tat geben die einschlägigen Textstellen im 2. *Discours* keinen Anlass, die Idee der *perfectibilité* in einem naturteleologischen Sinne zu lesen. Andererseits ist aber unklar, wie diese Idee mit Rousseaus Naturverständnis zusammenzudenken ist.

Rousseaus Naturbegriff gibt Rätsel auf. Was etwa ist mit der Aussage gemeint, das Ziel der Erziehung sei „das Ziel der Natur selber“? (Rousseau, 1762/1971, S. 11). Was ist unter dem „Weg der Natur“ zu verstehen, der gemäß Rousseau nicht verlassen werden sollte? (S. 45). Wie ist die Idee einer „Ordnung der Natur“ zu deuten (S. 275), der das Gewissen – gegen alle menschlichen Gesetze – folge?

Ein naturwissenschaftliches Verständnis des Naturbegriffs scheint man Rousseau kaum zuschreiben können. Wie Wayne Martin (2007) überzeugend darlegt, war Rousseau mit dem materialistischen Naturalismus – wie er zu seiner Zeit in Frankreich etwa von d’Holbach, La Mettrie und Helvétius vertreten wurde – durchaus vertraut, ohne diese Position jedoch zu übernehmen. Eine Alternative besteht darin, Rousseaus Naturbegriff als normativ, d.h. teleologisch zu verstehen. Hier wird man zuerst an den Aristotelismus und Platonismus denken, welche die mittelalterliche Philosophie prägten. Brandt (2007) und Martin (2007) vertreten übereinstimmend die Auffassung, Rousseau schöpfe zwar aus antiken Quellen, orientiere sich aber nicht an den genannten Strömungen, sondern an der Philosophie der Stoa.² Brandt (2007, S. 25; vgl. auch Frede, 2008,

2 Neben stoischen Einflüssen sind in Rousseaus Werk vielfältige Spuren der Philosophie Augustins auszumachen. Stoizismus und Augustinismus bildeten zwei starke – oftmals als gegensätzlich dargestellte – Traditionen im Frankreich des 17. und 18. Jahrhundert. Rousseau unternahm es in seinem Werk, diese beiden Denkrichtungen produktiv zusammenzuführen (vgl. Brooke, 2001).

S. 138ff.) erläutert: „Die‘ Natur gerät in der stoischen Philosophie zu einem Gesamtsubjekt, das es weder bei Platon noch Aristoteles gibt; ‚die‘ Natur ist geistdurchwirkt, sie ist göttlich und identisch mit der Vorsehung“. Entscheidend für das Verständnis von Rousseaus Philosophie, so Martin, sei die stoische Idee, das gute Leben könne nur darin bestehen, gemäss den Vorgaben der Natur zu leben (vgl. Martin, 2007, S. 9): „Sequi naturam“, diese stoische Maxime drückt in der Tat eine von Rousseaus grundlegenden Ideen aus. Das gleiche kann über das Zitat des stoischen Philosophen Seneca gesagt werden, welches Rousseau dem *Emile* voranstellt: „Die Übel, an denen wir leiden, sind heilbar; wenn wir uns davon befreien wollen, hilft uns die Natur selbst, denn wir sind zum Gesundsein geboren“ (Rousseau, 1762/1971, S. 3; Seneca, 1976, Buch 2, Kap. 13, S.172ff.). Die Natur erscheint hier als Heilmittel gegen diejenigen Übel, die gerade daraus erwachsen, dass der Mensch vom naturgemässen Leben abwich.

Folgt man der von Brandt und Martin vorgezeichneten Interpretationslinie, so stellt sich die Frage, wie Rousseaus normatives, von der Stoa inspiriertes Naturverständnis mit dem Begriff der *perfectibilité* zusammenzudenken ist. Letzterer scheint die Fähigkeit des Menschen anzuzeigen, sich vom Gang der Natur zu emanzipieren und etwas aus sich zu machen, was in seiner Natur nicht schon angelegt ist. Die Idee findet sich auch im *Emile*, wo es heisst: „Ich kenne keinen Philosophen, der so kühn wäre und gesagt hätte: Hier ist die Grenze, wohin der Mensch gelangen, und die er nicht überschreiten kann. Wir wissen nicht, was uns die Natur zu sein erlaubt“ (Rousseau, 1762/1971, S. 38). Dies ist eine der Textstellen, auf die sich Benner in seiner Rousseau-Interpretation beruft. Zentral für Rousseaus pädagogisches Denken ist demnach ein nicht-normatives Verständnis von Bildsamkeit (*perfectibilité*), welches scharf von der naturteleologischen Tradition abzugrenzen ist. Dies ist, wenn man den Begriff der *perfectibilité* isoliert betrachtet, plausibel. Problematisch wird es, wenn man darauf eine Gesamtdeutung von Rousseaus Erziehungsphilosophie aufbaut, welche ein nicht-normatives Verständnis des von Rousseau verwendeten Naturbegriffs impliziert. Geht man diesen Weg, so vernachlässigt man all jene Äußerungen Rousseaus, welche die Natur als Maßstab des Handelns präsentieren.

Nimmt man Rousseaus normatives Naturverständnis ernst, so stellt sich die Frage: Was kann es für den Menschen bedeuten, gemäß seiner Natur zu leben, wenn die Natur ihn unbestimmt gelassen hat? *Einerseits* ist er zu einem naturgemässen Leben aufgefordert, *andererseits* besitzt er die Eigenschaften der Willensfreiheit und der Bildsamkeit, die ihm erlauben, sich von den Vorgaben der Natur abzusetzen. Man könnte sagen, dass diese Eigenschaften nach Rousseau gerade die spezifisch menschliche Natur ausmachen: Der Mensch ist *von Natur aus* nicht durch die Natur determiniert, sondern kann sich zum Drängen der Natur in ein reflexives Verhältnis setzen, das zur Frage führt, „Was soll ich tun? Was soll ich aus mir machen?“ Im 2. *Discours* fungieren die genannten, spezifisch menschlichen Fähigkeiten als Erklärung für den moralischen Niedergang der Menschheit. Die Geschichte der Degeneration, d.h. der Entfremdung von der Natur wird durch Freiheit und Perfektibilität allererst ermöglicht. Die Natur hat den Menschen freigelassen, und dieser nutzt diese Freiheit, um sich ins Unglück zu stürzen, indem er sich vom naturgemässen Leben absetzt. Andererseits bieten Freiheit und Per-

fektibilität dem Menschen grundsätzlich die Möglichkeit, seine Entwicklung selbstbestimmt zum Guten zu wenden. Die Wende zum Guten kann nach Rousseau nur durch die Orientierung an der Natur geschehen. Es scheint aber, als könne die Natur, insofern sie dem Menschen ganz unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet, keine Orientierung bieten.

Es soll hier nicht weiter untersucht werden, inwiefern es Rousseau gelingt, dieses Paradox sinnvoll aufzulösen. Man könnte annehmen, dass die an Rousseau anschließenden Aufklärungsphilosophen – wie Kant und Fichte –, nur *eine* Auflösung gelten lassen konnten, nämlich diejenige, die sich aus einer rigorosen Abwendung von jedem normativen Verständnis des Natürlichen ergibt. Dies jedoch ist, wie Brandt in seiner Studie aufzeigt, gerade nicht der Fall. Folgt man seinen Ausführungen, stehen auch die genannten Autoren unter dem Einfluss der stoischen Philosophie. Das Revival des stoischen Denkens verbindet sich in Deutschland mit der Frage nach der finalen „Bestimmung“ des Menschen, die vom Theologen Johann Joachim Spalding in seinem Buch *Betrachtung über die Bestimmung des Menschen*³ neu aufgebracht wurde. „Wozu bin ich da?“, „Was ist der Zweck, der Endzweck meines Lebens?“, „Was ist meine Bestimmung?“ – Fragen wie diese, gewissermaßen die Vorläufer der später aufkommenden Sinnfrage, werden im Anschluss an Spaldings Buch breit diskutiert und von professionellen Philosophen aufgenommen: „Die Frage nach der Bestimmung des Menschen (...) war in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von Spalding zu Fichte und Schlegel, von Mendelssohn zu Kant, Goethe und Schiller ein Thema der Konversation, der Predigten, der Popularphilosophie und der Spekulation“ (Brandt, 2007, S. 13). Brandts These lautet, dass die Bestimmungsfrage nicht ein Randthema der kantischen Philosophie ist, sondern deren „dirigierende[s] Zentrum“ (S. 7). Dieser Hinweis erweist sich als Schlüssel zum Verständnis von Kants Ausführungen zur Pädagogik. Analog zu Rousseau geht Kant *einerseits* von der natürlichen Unbestimmtheit des Menschen aus, schreibt ihm aber *andererseits* eine Bestimmung zu, die durch Erziehung zur Entfaltung gebracht werden sollte (z.B. Kant, 1803/1977, A 11). Während das Tier seine Bestimmung erreicht, indem es seinem Instinkt folgt, ist der Mensch auf seine eigene Vernunft verwiesen: Er muss sich selbst darum bemühen, seine Bestimmung zu verwirklichen (A 2). Worin aber besteht diese Bestimmung? Eine mögliche Antwort lautet, dass dies gerade nicht feststeht: Der Mensch hat keine im vornherein festgelegte Bestimmung, sondern muss seine Bestimmung selbst wählen, ohne sich dabei auf einen objektiv vorhandenen Maßstab abstützen zu können. In diesem Sinne könnte man sagen, der Mensch sei *zur Selbstbestimmung bestimmt*.

Die zuletzt gewählte Formulierung entspricht zwar dem kantischen Denken (Brandt, 2007, S. 15), nicht aber die vorangehende Erläuterung. Wenn der Mensch zur Selbstbestimmung bestimmt ist, so bedeutet dies für Kant nicht, dass er dazu aufgefordert ist, sein Leben nach eigenem Gutdünken zu gestalten. Vielmehr ist er dazu bestimmt, sich selbstbestimmt den Gesetzmäßigkeiten einer vernünftigen Moralität zu unterwerfen.

3 Dies ist der Titel der Erstausgabe von 1748. Im Jahre 2006 erschien eine Neuedition unter dem Titel *Die Bestimmung des Menschen*.

Die Bestimmung des Menschen besteht darin, sich selbst – mit Hilfe von Erziehung – von seiner tierischen Natur zu befreien und die Vollkommenheit der vernünftigen Natur zu erreichen, die in einem selbstbestimmten Leben nach Vernunftgesetzen besteht.

Kant stellt damit, wie ich meine, eine Auflösung des Paradoxes bereit, in das sich Rousseaus Denken hineinmanövriert. Der Preis dieser Auflösung besteht darin, dass die Natur des Menschen gewissermaßen auseinandergebrochen wird: Dem Menschen wird eine tierische und eine spezifisch menschliche Natur zugesprochen. Die Idee der natürlichen Unbestimmtheit bezieht sich auf die tierische Natur des Menschen: Der Mensch ist – im Gegensatz zum Tier – in seinem Verhalten nicht festgelegt. Die Idee der menschlichen Bestimmung hingegen bezieht sich auf die Vernunftnatur des Menschen. Rousseaus Problem war: Was kann es heißen, naturgemäß zu leben, wenn es gerade das Spezifikum des Menschen ist, sich von der Natur zu emanzipieren? Kants Antwort lautet, dass der Naturbegriff im zweiten Teil der Frage nicht mit dem Naturbegriff im ersten Teil verwechselt werden darf: Im zweiten Teil ist die tierische Natur angesprochen, im ersten ist hingegen ist die Vorstellung ausgedrückt, der Mensch solle seiner Vernunftnatur gemäß leben. In seiner *Anthropologie in pragmatischer Absicht* (Kant, 1798/1977, B 318/A 320) entwickelt Kant die Lehre von den zwei Naturen in expliziter Auseinandersetzung mit Rousseau: Hier stimmt er Rousseau einerseits darin zu, der Mensch sei von Natur gut, widerspricht ihm aber zugleich heftig: Die Behauptung einer guten Natur beziehe sich auf die Vernunftnatur des Menschen, seinen „intelligiblen Charakter“⁴, während das Böse auf die tierische Natur (hier: den „sensiblen Charakter“) des Menschen zurückgeführt werden müsse.

2. Benners Prinzip der Bildsamkeit

Als paradox wurde Benners Konzept von Bildsamkeit in der Einleitung angekündigt, weil es einerseits auf der Idee der menschlichen Unbestimmtheit fuße, andererseits aber doch eine Bestimmung des Menschen annehme. Ein gleich geartetes Paradox kann, folgt man den bisherigen Überlegungen, bei Rousseau, Kant und anderen „neo-stoischen“ Autoren der Aufklärungsepoche ausgemacht werden. Es scheint klar, dass Benner in diese Tradition eingeordnet werden kann: Er setzt das bestimmungsphilosophi-

4 Die hier verwendete Begrifflichkeit verweist auf die Behandlung des Freiheitsthemas in der Kritik der reinen Vernunft (Kant, 1781/1977, B 560ff./A 532ff.). Dem als Noumenon charakterisierten intelligiblen Charakter wird dort transzendente Freiheit zugeschrieben, d.h. die Fähigkeit, eine Kausalkette unabhängig von empirischen Einflüssen anzufangen. An dieser Idee entzündet sich die pädagogische Kritik Herbarts (1835/1964, § 1-5), der die Auffassung vertrat, die Vorstellung der transzendentalen Freiheit sei mit dem Begriff der Bildsamkeit unvereinbar. Dieses Problem kann hier nicht näher diskutiert werden. Es soll lediglich angemerkt werden, dass die in Kants *Anthropologie* und *Pädagogik* präsentierte „Zwei-Naturen-Lehre“ diesem Einwand nicht ausgesetzt ist: Mit Kant kann man ohne weiteres annehmen, dass der Mensch die „Vernunftnatur“ aus seinen Naturanlagen entwickelt. Unklar ist, wie diese Sichtweise mit Kants Theorie der Freiheit und Moralität zusammenzudenken ist (vgl. dazu auch Moran, 2009 und Giesinger, 2011).

sche Denken des 18. Jahrhunderts fort und greift in freier Weise auf die kantische Lösung des beschriebenen Paradoxes zurück – die Bestimmung des Menschen liegt in seiner Selbstbestimmung.

Es wurde eingangs bereits festgehalten, dass sich diese normative Aussage nicht unmittelbar aus der Feststellung der biologischen Unterbestimmtheit des Menschen ableiten lässt. Wie im ersten Teil aufgezeigt wurde, beruht die Idee des Bestimmtheits zur Selbstbestimmung bei Kant und den von ihm beeinflussten Autoren auf einem normativen Naturbegriff, den Benner selbst nicht zu akzeptieren bereit ist. Benners mangelndes Bewusstsein für die normativen Grundlagen seiner Theorie führt unter anderem zur Fehldeutung klassischer Positionen. So schreibt er, wir könnten uns „auf Herbart berufen“, wenn wir „seinen Begriff der ‚Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit‘ als Bestimmtheit des Menschen zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis [...] fassen“ (Benner, 1987/2009, S. 70). *Einerseits* schreibt Benner Herbart zu Recht einen nicht-normativen Begriff von Bildsamkeit zu. Mit dem Begriff der Bildsamkeit (des Willens zur Sittlichkeit) ist gemäß Herbart die Fähigkeit des menschlichen Willens gemeint, sich von der „Unbestimmtheit zur Festigkeit“ zu entwickeln (Herbart, 1835/1964, §3), ohne dass dadurch bereits ein Ziel von Erziehung festgelegt wäre. *Andererseits* identifiziert Benner Bildsamkeit mit der Idee des Bestimmtheits zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis und liest damit eine normative Erziehungsauffassung in diesen pädagogischen Grundbegriff hinein. Mit diesem Begriff wäre demnach bereits vorgegeben, wie und woraufhin wir Kinder zu erziehen haben.

Benner vollzieht mit seinem Gebrauch des Begriffs der Bildsamkeit den Bruch mit der Tradition, anstatt diese – wie er vorgibt – produktiv fortzuführen. Sein bestimmungsphilosophisches Denken hingegen lässt sich durchaus auf traditionelle Positionen zurückführen. Das Besondere an seiner Konzeption ist, dass er Bildsamkeit mit der Idee des Bestimmtheits zur Selbstbestimmung *gleichsetzt*. Es ist für das Verständnis von Benners Ausführungen hilfreich, zwischen dem *Begriff* und dem *Prinzip* der Bildsamkeit zu unterscheiden. Das *Prinzip* der Bildsamkeit fordert die *Anerkennung* der Bildsamkeit Heranwachsender. Es ist ein moralischer Grundsatz, welcher die pädagogische Beziehung reguliert. Fordert man die Anerkennung *von Bildsamkeit*, so muss geklärt werden, was unter diesem *Begriff* zu verstehen ist. Auf Grund des obigen Zitats ist klar, dass Benner bereits dem Begriff der Bildsamkeit ein normatives Gepräge gibt, indem er ihn als Bestimmtheit zur Selbstbestimmung definiert. Das Prinzip der Bildsamkeit macht demnach die Anerkennung des Bestimmtheits zur Selbst- und Mitbestimmung erforderlich.

Das Prinzip der Bildsamkeit besagt, wie Benner (1987/2009) erläutert, „dass wir den der Erziehung Bedürftigen in einer Weise begegnen sollen, dass wir ihnen weder bestimmte Anlagen zu- noch absprechen, und auf sie nicht in der Art und Weise einwirken, in der wir durch Umwelteinwirkungen Wachstums- und Reifungsprozesse bei Pflanzen und Tieren beeinflussen“ (S. 71). Weiter heißt es: „Die eigene Bildsamkeit und die eines jeden anderen anerkennen bedeutet, positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, dass sie bei der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken“. Wir sind also aufgefordert, das Kind weder als genetisch determiniert zu betrachten, noch seine Entwicklung pädagogisch festzulegen. Das bedeutet aber nicht, dass wir auf pädagogische

Einwirkung verzichten sollen. Diese Einwirkung soll jedoch so ausgestaltet werden, dass sie nicht deterministisch wirkt, sondern das Gegenüber dazu veranlasst, an seinem eigenen Bildungsprozess mitzuwirken und letztlich seine Bestimmung selbst zu bestimmen.

Geht man von einem deskriptiven Begriff von Bildsamkeit als genetischer Unbestimmtheit und Entwicklungsoffenheit aus, so begründet dieser die *Bestimmbarkeit* des Menschen durch Erziehung, impliziert aber nicht schon die Forderung, Kinder zur Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess anzuhalten. Für Benner bedeutet Bildsamkeit nicht Bestimmbarkeit, sondern Bestimmtheit zur Selbstbestimmung. Allerdings fügt er ergänzend an, das Prinzip der Bildsamkeit erkenne „die Bestimmbarkeit des Menschen durch die pädagogische Praxis ausdrücklich an, indem es gerade die Unbestimmtheit der menschlichen Anlagen zum Ausgangspunkt pädagogischer Verantwortung“ erhebe. Es ist – auf Grund dieses Zitats – alles andere als klar, wie Benner die Ordnung der involvierten Ideen genau sieht. Zu nennen sind folgende Elemente: 1. Das Prinzip der Bildsamkeit (als Forderung nach der Anerkennung von Bildsamkeit), 2. Der Begriff der Bildsamkeit (als Bestimmtheit zur Selbstbestimmung), 3. Die Idee der Unbestimmtheit der Anlagen, 4. Die Idee der pädagogischen Bestimmbarkeit.

Deutlich ist, dass das dritte Element das vierte begründet: Der Mensch ist von der Natur unbestimmt gelassen worden (d.h. perfektibel in Rousseaus Sinne) und deshalb pädagogisch bestimmbar (erziehbar). Das Prinzip der Bildsamkeit, so Benner, *anerkennt* die Erziehbarkeit des Menschen. Diese Rede von Anerkennung ist selbstverständlich nicht in einem moralischen, sondern eher in einem logischen Sinne – etwa als Implikation – gemeint. Zugleich fordert das Prinzip der Bildsamkeit die (moralische) Anerkennung der Bildsamkeit des Kindes, d.h. seines Bestimmtheits zur Selbstbestimmung. Gemäß Benners Prinzip der Bildsamkeit soll das Kind *erstens* als pädagogisch bestimmbar, *zweitens* als bestimmt zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis gesehen werden. In Kontinuität mit der Tradition steht der erste Aspekt, wobei zu betonen dies, dass Rousseau, Fichte und Herbart Bildsamkeit nicht als Synonym für Erziehbarkeit betrachteten, sondern wohl eher als deren Voraussetzung. Dieser erste Aspekt ist in Benners Verständnis von Bildsamkeit von untergeordneter Bedeutung – dominant ist der zweite. Damit nimmt Benner eine Umdeutung traditioneller Verwendungen des Begriffs vor, ohne sich dies bewusst zu machen. Die Konsequenz dieser Neufassung ist, dass der herkömmliche Begriff von Bildsamkeit verloren geht: Was zuvor unter Bildsamkeit verstanden wurde, lässt sich nun nicht mehr begrifflich fassen.

Benners Transformation von Bildsamkeit in ein moralisches, bestimmungsphilosophisch fundiertes Konzept lässt es fragwürdig erscheinen, ob der Begriff tatsächlich – wie Benner behauptet – als „konstitutiv“ für pädagogisches Denken und Handeln zu sehen ist. Benner macht nur vage Angaben dazu, wie er den Begriff des Konstitutiven versteht (vgl. Benner, 1987/2009, S. 60, Anmerkung 5). Er schließt an Kant und Humboldt an, ohne deren Verständnis des Konstitutiven näher zu erläutern und zu erklären, wie sich dieses auf den Bereich des Pädagogischen übertragen lässt.⁵ Lehnt man sich an den

5 (Vgl. Benner, 1987/2009, S. 60, Anmerkung 5). Kants Unterscheidung zwischen Konstitutivem und Regulativem entstammt dem Bereich der Erkenntnistheorie (vgl. z.B. Kant,

gängigen Gebrauch des Begriffs an, so kann man zu folgendem Verständnis gelangen: Gilt ein Prinzip als konstitutiv für eine Tätigkeit, so bedeutet dies, dass diese Tätigkeit durch dieses Prinzip allererst „konstituiert“ wird. Sie ist gewissermaßen als ein Handeln nach diesem Prinzip definiert. Das bedeutet auch, dass das Prinzip in der jeweiligen Praxis stets implizit vorausgesetzt ist. Benners konstitutive Prinzipien wären demnach im pädagogischen Handeln (und Denken) gegeben und würden von jedem pädagogisch Handelnden zumindest implizit anerkannt. Ein Handeln, welches nicht diesen Prinzipien folgt, könnte nicht als pädagogisches gelten.

Ein derartiges Verständnis von Benners konstitutiven Prinzipien steht in einem Spannungsverhältnis zur Tatsache, dass diese Prinzipien bereits ein bestimmtes Erziehungsideal umreißen. Dies gilt sowohl für das Prinzip der Bildsamkeit, als auch für das komplementäre Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Fasst man diese Prinzipien als konstitutiv im genannten Sinne, so bedeutet dies, dass all jene Handlungsweisen, welche ihnen widersprechen, nicht als erzieherisch zu klassifizieren sind. Benners Prinzipien scheinen *erstens* gewisse traditionelle Erziehungs- und Unterrichtsformen, sowie *zweitens* bestimmte Ziele von Erziehung und Bildung als nicht-pädagogisch darzustellen.

Zur Verdeutlichung des *ersten* Punktes kann eine Entgegnung Benners auf Einwände Alfred Langewands (2003) herangezogen werden, die sich gegen Benners Gebrauch von Fichtes Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit richten:

Die von Fichte propagierte neue Erziehung fordert den Lernenden (...) keineswegs, wie Langewand meint, in völliger Absehung von einem Etwas nur zur Tätigkeit auf, sondern sie fordert zu einer Tätigkeit im Hinblick auf ein Etwas auf, aber so, dass dieses Etwas nicht direkt intendiert, sondern vermittelt über die Selbsttätigkeit des Lernenden hervorgebracht wird. (Benner, 2003, S. 295)

Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit wird hier als Ausdruck einer *neuen* Erziehung genommen, welche die *alte* ersetzen soll. Allein dies wirft die Frage auf, ob die herkömmliche Erziehung nicht als *Erziehung* zu charakterisieren ist.

Wie Benner mit Fichte erläutert, ist die neue Erziehung – wie die alte – auf die Hervorbringung von „Etwas“ gerichtet. Während letztere dessen Hervorbringung „direkt intendiert“, ist dies bei ersterer nicht der Fall: Hier soll das intendierte Etwas indirekt – über die Selbsttätigkeit des Lernenden – erreicht werden. Damit könnte gemeint sein, dass die Lernenden die ihnen vermittelten Wissensbestände oder Werthaltungen nur dann aufnehmen können, wenn sie mental selbsttätig werden und in diesem Sinne an ihrem eigenen Bildungsprozess mitwirken. So gesehen würde die Formel von der Aufforderung zur Selbsttätigkeit nichts weiter bedeuten, als dass Lernende nicht als pas-

1781/1977, B 692/A 664), während Humboldts Rede von einem „historischen Apriori“ im Kontext der Sprachphilosophie steht (vgl. dazu Benner, 1990/2003, S. 131). Die folgenden Anmerkungen sind u.a. von John Searles (1969/1971, S. 54ff.) Unterscheidung konstitutiver und regulativer Regeln inspiriert.

sive Objekte pädagogischer Einwirkung zu sehen sind. Sofern Benners Prinzip in dieser Weise zu verstehen ist, erübrigt sich der hier vorgebrachte Einwand.

Die obige Erläuterung des Prinzips lässt sich aber auch anders deuten: Die Idee der indirekten Hervorbringung des gewünschten Etwas könnte so verstanden werden, dass den Lernenden nicht direkt mitgeteilt wird, was sie wissen oder tun sollen. Vielmehr werden sie dazu angeregt, es selbsttätig herauszufinden. Mit Selbsttätigkeit ist hier mehr gemeint als mentale Aktivität – mehr als Verstehen oder Akzeptieren. Hier kommen eigene Entscheidungen und Handlungen des Lernenden ins Spiel, welche vom pädagogischen Akteur angestoßen, aber nicht vorgegeben werden. Der Lernprozess beruht damit ein Stück weit auf selbstbestimmter Tätigkeit des Lernenden. Dies ist bei herkömmlichen pädagogischen Praktiken wie direkter Belehrung oder moralischem Tadel nicht der Fall. Zwar können auch Belehrung oder Tadel als Anstoss für selbsttätiges Lernen wirken. Gewöhnlich aber verbindet sich mit diesen Praktiken die Intention, Lernenden etwas direkt beizubringen. Wenn aber pädagogisches Handeln, welches mit direkten Intentionen verknüpft ist, nicht unter die Formel der Aufforderung zur Selbsttätigkeit fällt, so bedeutet dies, dass dieses Erziehungsverständnis nur einen Teil dessen abdeckt, was gewöhnlich unter pädagogischem Handeln verstanden wird.

Damit komme ich zum *zweiten* Punkt: Gemäß den von Benner festgelegten konstitutiven Prinzipien pädagogischen Handelns wären all jene Handlungsweisen, die nicht auf die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit, sondern beispielsweise auf die Einführung des Kindes in ein vorgegebenes System religiöser Glaubenssätze zielen, nicht als pädagogisch zu klassifizieren. Konservative oder fundamentalistische Christen und Muslime wenden sich gegen die Vorstellung, die öffentliche Schule habe Heranwachsende zu einem kritischen Umgang mit überlieferten Wertvorstellungen zu befähigen.⁶ Sofern man die Auffassung vertritt, Selbstbestimmung impliziere die Fähigkeit zu kritischem Denken, widerspricht diese Haltung Benners konstitutiven Prinzipien. Das heißt: Wer seine Kinder zur unkritischen Akzeptanz einer bestimmten Lebensform bewegen will, erzieht sie damit nicht falsch, sondern gar nicht. Dies steht dem gängigen Sprachgebrauch entgegen und hat zur Folge, dass diejenigen sozialen Konflikte, die herkömmlicherweise als Konflikte um die richtige oder gute Erziehung gedeutet werden, in Debatten darüber transformiert werden, was überhaupt unter Erziehung zu verstehen ist.

6 Nur am Rande soll erwähnt werden, dass auch unter liberalen Denkern umstritten ist, inwiefern die Schule im liberaldemokratischen Staat die Fähigkeit zur persönlicher Autonomie und kritischem Denken zu fördern hat: Gemäß John Rawls (1993/1998) oder William Gals-ton (1995) ist die Wertschätzung persönlicher Autonomie Teil einer quasi-religiösen Weltanschauung, die keinen Anspruch darauf erheben kann, den liberalen Staat und sein Bildungssystem zu dominieren. Demgegenüber stellt es Benner (in einem mit Stephanie Hellekamps verfassten Lexikonartikel) als unkontroverse Wahrheit dar, dass es im liberalen Staat „eine einzige Tugend“ gebe, die allgemein akzeptiert werden könne und deren Entwicklung staatlich zu fördern sei: Alle Kinder sollen zu „einem dogmen- und vernunftkritischen Selberdenken und -urteilen“ erzogen werden (Benner & Hellekamps, 2005, S. 970).

3. Bildsamkeit ohne Bestimmung

Obwohl der Begriff der Bildsamkeit oder Perfektibilität von Autoren geprägt wurde, die gemäß Brandt in die bestimmungsphilosophische Tradition eingeordnet werden können, ist er nicht direkt von der Idee einer finalen Bestimmung des Menschen abhängig. Jede Erläuterung des Begriffs muss von der Feststellung der natürlichen Unbestimmtheit ausgehen. Diese Feststellung allerdings lässt sich in unterschiedlicher Weise näher bestimmen.

Erstens kann sie – wie bereits Rousseau andeutet – sowohl als Willensfreiheit, als auch als Perfektibilität erläutert werden. *Zweitens* ist zwischen der Perfektibilität der Menschheit als ganzer (phylogenetische Bildsamkeit) und der Bildsamkeit des Individuums (ontogenetische Bildsamkeit) zu unterscheiden.

Betrachten wir den ersten Punkt: Rousseau erläutert nicht, inwiefern die beiden Fähigkeiten aufeinander bezogen sind. Setzt Perfektibilität Willensfreiheit voraus oder kann es Perfektibilität ohne Willensfreiheit geben? Ist mit der Idee der Willensfreiheit bereits die Idee der Perfektibilität gegeben? Klar ist, dass Rousseau die beiden Fähigkeiten nicht gleichsetzt. Ebenso klar ist aber, dass sich die beiden Fähigkeiten – gemäß Rousseaus Vorstellung – im Menschen verbinden: Der Prozess der Vervollkommenung wird demnach von willensfreien Personen getragen. Willensfreiheit eröffnet dem Individuum die Möglichkeit, sich von den Impulsen der Natur zu distanzieren und sich zu fragen, welche Handlung die richtige ist. Anders gesagt: Sie erlaubt dem Menschen, seinen Willen von Gründen bestimmen zu lassen, die er selbst als gültig akzeptiert.⁷ Das Tier tut, was seine „Natur“ oder sein „Instinkt“ ihm vorgibt, der Mensch hingegen kann durch Reflexion einen Willen ausbilden, der sein Handeln in eine Richtung lenkt, welche nicht biologisch vorbestimmt ist.

Durch Erfahrungen, Überlegungen oder Diskussionen und Handlungen, die sich aus alldem ergeben, entwickelt der Mensch sein Wissen und Können weiter. Anstatt Wissen

7 Es ist im vorliegenden Kontext nicht möglich, ausführlich auf unterschiedliche Verständnisse von Willensfreiheit einzugehen und in diesem Rahmen Rousseaus (und Kants) Auffassung vom freien Willen zu charakterisieren. Die soeben umrissene Position schließt an Rousseaus Formulierungen im 2. Discours an und kann mit der Auffassung John Lockes (1690/2000, Bd. 1, Buch II, Kap. 21) in Verbindung gebracht werden. Eine einflussreiche Neuformulierung von Lockes Position stammt von Harry Frankfurt (1971/1981), dessen Grundidee in den vergangenen Jahren im deutschen Sprachraum in unterschiedlicher Weise weiterentwickelt wurde (vgl. z.B. Habermas, 2006; Nida-Rümelin, 2005; oder Bieri, 2001). Innerhalb der Pädagogik greift Dietmar Langer (2009) auf ein solches Verständnis des freien Willens zurück. Oftmals wird angenommen, dass dieser Ansatz es erlaubt, die Kompatibilität von Willensfreiheit und Determinismus zu verteidigen. Sofern dies der Fall ist, impliziert dies jedoch nicht die Vereinbarkeit von pädagogischer Determination und Freiheit. Im Unterschied zu den genannten Autoren (und zu Locke) verknüpft Rousseau bereits im 2. Discours – und noch deutlicher im Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars (1762/1971, S. 293) – seine Konzeption von Willensfreiheit mit einem dualistischen Konzept des Menschen. Im Glaubensbekenntnis bringt er die Idee der Freiheit zudem mit der Vorstellung eines ersten Impulses ohne vorhergehende Ursache in Verbindung. Hier klingt Kants Konzept der transzendentalen Freiheit an.

von Können (d.h. Fähigkeiten oder Kompetenzen) zu unterscheiden, könnte man auch von zwei Arten von Wissen sprechen – *propositionalem* und *performativem* Wissen. Der Mensch lernt erstens, *dass* die Dinge so und so sind, und zweitens, *wie* man gewisse Tätigkeiten richtig ausführt (vgl. Ryle, 1949/1969, Kap. 2; sowie Seel, 2006). Beide Arten des Lernens haben normativen Charakter in dem Sinne, dass sie mit der subjektiven Akzeptanz von Gültigkeit (Richtigkeit, Wahrheit, Angemessenheit) verbunden sind (vgl. Giesinger, 2009). Lernen, wie man richtig addiert, impliziert die Akzeptanz gewisser Regeln, welche bestimmen, worin das richtige Addieren besteht. Lernen, dass Pottwale Fleischfresser sind, impliziert die Anerkennung der Wahrheit dieser Aussage. Nach diesem Modell besteht die Bildsamkeit des Menschen darin, dass er fähig ist, sein System normativer Festlegungen stets weiterzuentwickeln: Dies gilt einerseits für das menschliche Individuum, andererseits für die Menschheit als ganze.

Phylogenetische Bildsamkeit bezeichnet die Eigenschaft der Menschheit und menschlicher Gesellschaften, ihre Vorstellungen dessen, was wahr, richtig oder wertvoll ist, fortzuentwickeln. Diese Entwicklung wird von individuellen Handlungen ebenso getragen wie von kollektiven Prozessen, die nicht der Kontrolle einer einzelnen Person unterstehen. Ein Beispiel für letzteres ist die Entwicklung der Sprache, die zwar von individuellen Sprechern getragen, als ganzes aber nicht von diesen kontrolliert wird. Die Rolle von Erziehung besteht darin, Heranwachsende in eine bestehende Lebensform einzuführen und allenfalls dazu zu befähigen, sich an der Fortentwicklung des jeweiligen Systems normativer Festlegungen zu beteiligen.

Dies setzt die Vorstellung *ontogenetischer Bildsamkeit* voraus, d.h. die individuelle Fähigkeit, neue normative Festlegungen – d.h. neue Gründe für Handlungen und Überzeugungen – auszubilden. Betrachtet man das Kind als willensfreies und selbstbestimmungsfähiges Wesen, so stellt sich die Frage, inwiefern es selbst diesen Prozess der „Vervollkommenung“ vorantreiben kann und soll. Andererseits fragt es sich, inwiefern die kindliche Entwicklung durch pädagogische (Fremd-)Bestimmung gefördert werden kann und soll. Als bildsames Wesen ist das Kind sowohl fähig zur selbstbestimmten Entwicklung als auch erziehbar. Die Vorstellungen der willensfreien Selbstbestimmung und der erzieherischen Fremdbestimmung stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander.

Die Gegenüberstellung von Selbstbestimmung und Erziehung erinnert an einen zentralen Gedanken Benners: Benner sieht den Menschen einerseits als pädagogisch bestimmbar, andererseits als dazu bestimmt, den eigenen Bildungsprozess selbsttätig voranzutreiben. Die Praxis des Erziehens kann sich darauf verlassen, dass pädagogische Einwirkung möglich ist, hat sich aber auf Grund der besonderen Bestimmung des Menschen darauf zu beschränken, das Gegenüber zur Selbsttätigkeit aufzufordern. Damit löst Benner das *moralische* Kompatibilitätsproblem zwischen Erziehung als Fremdbestimmung oder Einwirkung und der Vorstellung, das Kind sei zur Selbst- und Mitbestimmung bestimmt.

Die obigen Überlegungen, in denen ein Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Erziehung festgestellt wurde, bewegen sich demgegenüber nicht bereits auf einer moralischen Ebene. Das Problem ist, *inwiefern der Mensch als willensfreies Wesen päd-*

agogisch bestimmbar ist. Einerseits scheint Willensfreiheit der pädagogischen Einflussnahme eine faktische Grenze zu setzen. *Andererseits* ist fraglich, ob die Willensfreiheit des Kindes gewahrt bleibt, sofern die erzieherische Fremdbestimmung erfolgreich ist. Kurz: Entweder ist das Kind frei, dann aber ist es nicht erziehbar. Oder es ist erziehbar, kann aber nicht als willensfrei gesehen werden (dazu ausführlicher Giesinger, 2010). Hinter diesen dilemmatischen Formulierungen steht die Auffassung, dass sowohl die Annahme der Willensfreiheit des Gegenübers, als auch seine Erziehbarkeit als *konstitutiv* für pädagogisches Handeln zu sehen sind. Damit werden gewisse Handlungsweisen als nicht-pädagogisch ausgeschlossen: Dies gilt zum Beispiel für den Versuch einer direkten kausalen Einwirkung auf das Kind, welche dieses *ohne seine Mitwirkung* umgestalten will.

Diese Formulierung gemahnt wiederum an ähnliche Aussagen Benners: Bildsamkeit bedeutet für Benner das Bestimmte sein zur Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess. Daraus ergeben sich bei Benner bestimmte moralisch-pädagogische Forderungen. Dies gilt für die alternative Betrachtungsweise nicht: Die Willensfreiheit des Kindes vorauszusetzen, bedeutet nicht, ihm eine *Bestimmung* zuzuschreiben und auf dieser Basis gewisse Erziehungsmittel und -ziele als unangemessen auszuschließen.

Im Folgenden möchte ich kurz umreißen, inwiefern Tadel als vereinbar mit der Freiheit des Willens betrachtet werden kann.⁸ Dabei stütze ich mich auf den bereits eingeführten Begriff von Willensfreiheit: Die willensfreie Person lässt sich nicht von natürlichen Impulsen und Wünschen treiben, sondern stellt sich die Frage, welche ihrer Wünsche und Überzeugungen als Gründe für ihr Handeln taugen. Sie ist frei, insofern sie letztlich das will, was sie für richtig hält. Sie ist unfrei, wenn sie einen Willen ausbildet, der ihren Wertvorstellungen und Überzeugungen nicht entspricht. In diesem Fall, so könnte man sagen, entspricht ihr faktisches Entscheiden und Handeln nicht dem, was sie *wirklich will* und ist deshalb nicht frei. Wie kann eine Person, die in diesem Sinne frei ist, erzogen werden? Die Antwort lautet: Indem sie kommunikativ dazu veranlasst wird, bestimmte Erwägungen als Gründe für ihr Tun zu akzeptieren. Pädagogisches Handeln ist demnach als *normative Kommunikation* zu fassen, als Versuch, gegenüber dem Heranwachsenden etwas *zur Geltung zu bringen*. Der Erfolg von Erziehung hängt in dem Sinne von der Mitwirkung des Kindes ab, als sie nicht wirken kann, ohne dass das Kind die ihm präsentierten Erwägungen als Gründe akzeptiert. Die Praxis des moralischen Tadelns lässt sich vor diesem Hintergrund als Versuch interpretieren, das Kind zur Akzeptanz moralischer Gründe zu bewegen, indem man ihm zunächst die Unangemessenheit seines bisherigen Handelns vor Augen hält. Tadel schaltet die Freiheit des Gegenübers nicht aus, weil es diesem offensteht, sich der normativen pädagogischen Botschaft zu verschließen und weiterhin in der Weise zu handeln, die der Erzieher als falsch darstellt.

Es ist zu betonen, dass die damit vorausgesetzte basale Idee von Willensfreiheit von anspruchsvolleren Konzepten von Selbstbestimmung zu unterscheiden ist, deren Kom-

⁸ Vgl. dazu auch Langer (2009), der jedoch primär an der Frage interessiert ist, wie Menschen zur Willensfreiheit erzogen, nicht wie sie als willensfreie Wesen erzogen werden können.

patibilität mit pädagogischer Fremdbestimmung im Einzelnen geprüft werden müsste. So impliziert basale Willensfreiheit nicht das Vorhandensein eines stabilen normativen Selbstverständnisses, d.h. eines kohärenten Systems von Wertvorstellungen und Überzeugungen, welche dem Handeln eine klare Richtung geben (vgl. Schapiro, 1999). Ebenso wenig ist Willensfreiheit notwendigerweise mit der Fähigkeit verknüpft, sich kritisch mit bereits akzeptierten normativen Festlegungen zu beschäftigen und das eigene Selbstverständnis fortzuentwickeln. Willensfreiheit bildet allerdings die Grundlage für die Entwicklung eines stabilen Selbstverständnisses und selbstkritischer Rationalität.

Fassen wir zusammen: Das Kind als *bildsam* zu beschreiben bedeutet nach den hier vorgestellten Überlegungen, es als fähig zum Aufbau und zur Weiterentwicklung eines Systems normativer Festlegungen zu betrachten. Der Begriff der Erziehbarkeit fällt nicht mit dem Begriff der Bildsamkeit zusammen, setzt diesen aber voraus: *Erziehbar* ist das Kind auf Grund seiner Empfänglichkeit für normative Kommunikation. *Erziehung* meint entsprechend eine spezifische Form der Kommunikation normativer Ansprüche. Erziehung spricht das Gegenüber als willensfreie und bildsame Person an. Das Ziel der Erziehung besteht darin, das Gegenüber zu veranlassen, aus freien Stücken nach den Gründen zu handeln, die ihm durch pädagogische Kommunikation nahegebracht werden.

4. Zum Schluss

Der Begriff der Bildsamkeit, der in der deutschen Alltagssprache nicht geläufig ist, hat einen festen Platz in der pädagogischen Fachsprache. Allerdings ist sein Gebrauch nicht einheitlich, und oftmals bleibt seine Bedeutung diffus.⁹ In seiner vielbeachteten *Allgemeinen Pädagogik* unternimmt Benner den Versuch, dem Konzept ein klares Gepräge zu geben. Benners Argumentation ist primär systematisch ausgerichtet, erhebt aber zugleich den Anspruch, in Kontinuität mit wesentlichen Positionen moderner Pädagogik zu stehen. Wie in diesem Beitrag aufgezeigt wurde, ist Letzteres in gewisser Weise der Fall: *Erstens* setzt Benner die bestimmungsphilosophische Tradition des 18. Jahrhunderts fort, welche die stoische Idee der natürlichen Bestimmung in spezifisch aufklärerischer Weise transformiert hat. *Zweitens* hält er zu Recht fest, Rousseau und Herbart hätten den Begriff der Bildsamkeit (*perfectibilité*) nicht in normativer Bedeutung verwendet. Das Problem ist jedoch, dass Benner selbst das Konzept in bestimmungsphilosophischer Weise umdeutet, ohne dies transparent zu machen. Dies führt zu einer Verarmung der pädagogischen Fachsprache, da nun für dasjenige, was traditionell unter Bildsamkeit verstanden wurde, kein Begriff mehr vorhanden ist. Benners normative

9 In einem mit Friedhelm Brüggem verfassten Lexikonartikel hält Benner fest, der Begriff der Bildsamkeit werde „in der pädagogischen Fachsprache zur Bezeichnung der Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen verwendet“ (Benner & Brüggem, 2004, S. 174).

Fassung des Konzepts lässt es zudem fraglich erscheinen, ob dieses – wie von ihm angenommen – als konstitutiv für pädagogisches Denken und Handeln zu betrachten ist.

Der dritte Teil des Beitrags umreißt eine mögliche Alternative zu Benners Gebrauch des Begriffs der Bildsamkeit. Der damit verknüpfte Anspruch entspricht demjenigen Benners: Das Konzept der Bildsamkeit soll im Anschluss an traditionelle Positionen erläutert und als konstitutives pädagogisches Konzept etabliert werden. Unter Bildsamkeit soll demnach die Fähigkeit von Personen verstanden werden, ein System normativer Festlegungen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Bildsamkeit ist insbesondere zu unterscheiden von einer Art von Formbarkeit oder Plastizität, die auch Objekten der Natur zukommen kann. Es ist demnach konstitutiv für pädagogisches Handeln, das Gegenüber nicht als formbares Objekt von Einwirkungen, sondern als willensfreies und bildsames Subjekt zu sehen, welches für pädagogische Kommunikation empfänglich ist.

Literatur

- Benner, D. (1987/2009). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (6., überarb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (1988). Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. *Neue Sammlung*, 28, 460-473.
- Benner, D. (1990/2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform* (3., erw. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (2003). Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 290-304.
- Benner, D., & Brüggem, F. (1996). Das Konzept der perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In O. Hansmann (Hrsg.), *Seminar: Der pädagogische Rousseau* (Bd. 2, S. 12-48). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Benner, D., & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174-215). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D., & Hellekamps, S. (2004). Staatspädagogik/Erziehungsstaat. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 946-970). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bieri, P. (2001). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. München: Hanser Verlag.
- Brandt, R. (2007). *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Brooke, Ch. (2001). Rousseau's Political Philosophy: Stoic and Augustinian Origins. In P. Riley (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Rousseau* (S. 94-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fichte, J. G. (1796/1960). *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Frankfurt, H. (1971/1981). Willensfreiheit und der Begriff der Person [Free Will and the Concept of a Person]. In P. Bieri (Hrsg.), *Analytische Philosophie des Geistes* (S. 287-302). Königstein: Hain Verlag.

- Frede, D. (2008). Determinismus in der Stoa. In B. Neymeyr, J. Schmidt & B. Zimmermann (Hrsg.), *Stoizismus in der europäischen Philosophie, Literatur, Kunst und Politik. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Moderne* (S. 135-168). Berlin: de Gruyter Verlag.
- Galston, W. (1995). Two Concepts of Liberalism. *Ethics*, 105, 516-534.
- Giesinger, J. (2009). Neurodidaktik und die Normativität des Lernens. *Pädagogische Rundschau*, 63, 527-538.
- Giesinger, J. (2010). Die Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Erziehung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 421-435.
- Giesinger, J. (2011). Kant's Account of Moral Education. *Educational Philosophy and Theory* (im Druck).
- Habermas, J. (2006). Das Sprachspiel verantwortlicher Urheberschaft und das Problem der Willensfreiheit. Wie lässt sich der epistemische Dualismus mit einem ontologischen Monismus versöhnen? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 54, 664-707.
- Herbart, J. F. (1835/1964). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In Ders., *Sämtliche Werke* (Bd. 10, hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel). Aalen: Scientia Verlag.
- Kant, I. (1781/1977). Kritik der reinen Vernunft. In Ders., *Werkausgabe* (Bde. 5 u. 6, hrsg. v. W. Weischedel). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kant, I. (1798/1977). Anthropologie in pragmatischer Absicht. In Ders., *Werkausgabe* (Bd. 12, hrsg. v. W. Weischedel). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kant, I. (1803/1977). Über Pädagogik. In Ders., *Werkausgabe* (Bd. 12, hrsg. v. W. Weischedel). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Langer, D. (2009). Erziehung zur Willensfreiheit. Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 388-408.
- Langewand, A. (2003). Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 274-289.
- Locke, J. (1690/2000). *Versuch über den menschlichen Verstand* [An Essay Concerning Human Understanding] (2 Bde.). Hamburg: Meiner Verlag.
- Martin, W. (2007, 30.-31. März). *Conscience and Confession in Rousseau's Naturalistic Moral Psychology* (21 S.). Paper Presented at the Naturalism Workshop, Columbia, South Carolina.
- Moran, K. A. (2009). Can Kant Have an Account of Moral Education? *Journal of Philosophy of Education*, 73, 471-484.
- Nida-Rümelin, J. (2005). *Über Freiheit*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Rawls, J. (1993/1998). *Politischer Liberalismus* [Political Liberalism]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1755/1995). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* [Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes]. Hamburg: Meiner Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1762/1971). *Emile oder über die Erziehung* [Emile ou de l'éducation]. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Ryle, G. (1949/1969). *Der Begriff des Geistes* [The Concept of Mind]. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Schapiro, T. (1999). What is a Child? *Ethics*, 109, 715-738.
- Searle, J. (1969/1971). *Sprechakte* [Speech Acts]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Seel, M. (2006). Teilnahme und Beobachtung. Zu den Grundlagen der Freiheit. In Ders., *Paradoxien der Erfüllung* (S. 130-156). Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Seneca (1976). De ira/Über den Zorn. In Ders., *Philosophische Schriften* (lat./dt., Bd. 1, hrsg. u. übers. v. M. Rosenbach). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Spalding, J. J. (1748/2006). *Die Bestimmung des Menschen* (hrsg. v. A. Beutel u.a.). Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Abstract: According to Dietrich Benner, the use of the concept of perfectibility (or *Bildsamkeit*) distinguishes modern pedagogy from the tradition of teleological thinking. This view is contrasted by the fact that Benner himself operates with the idea of a final vocation (*Bestimmung*) of the human being in his definition of perfectibility. It is shown in this paper that in ascribing to children the vocation to participate in human practice, Benner joins a line of tradition that can be traced back to Rousseau, Kant, and Fichte, but nevertheless misses the traditional meaning of perfectibility. In the final part of this paper, the author proposes an understanding of perfectibility that takes up the traditional usage of the term and contrasts it to Benner's account.

Anschrift des Autors

Dr. phil. Johannes Giesinger, St. Georgenstrasse 181a, 9011 St. Gallen, Schweiz
E-Mail: giesinger@st.gallen.ch